

*Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

---

## LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DE REFORMULACIÓN EN E/LE<sup>1</sup>

MARÍA INMACULADA FERNÁNDEZ BARJOLA  
*Universidad de Extremadura*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende acercarse al estudio de la reformulación en la clase de E/LE a través de los marcadores discursivos mediante los que se expresa. A partir de las carencias detectadas en cuanto a su tratamiento en varios manuales de enseñanza de español al uso –a saber, *Cumbre y Sueña*–, se ofrecerá una justificación de la pertinencia de su enseñanza y una primera propuesta de mejora a la luz del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y de las aportaciones que la Lingüística ha hecho al estudio de la reformulación y sus marcadores discursivos. Lo que se pretende justificar brevemente es por qué se considera importante enseñarlos y por qué es importante enseñar a nuestros alumnos a reformular ayudándose de ellos y a comprender lo que estas reformulaciones significan cuando las utiliza un hablante de español.

Nuestro estudio, que no pretende ser la presentación de una unidad didáctica, sino una guía para el profesor, consta de cuatro partes. En primer lugar, presentamos el marco teórico en que se inscriben estas reflexiones, los manuales analizados, las carencias detectadas y el punto de partida de nuestra investigación. En segundo lugar, definimos qué se entiende por reformulación y por qué es importante su enseñanza en la clase de E/LE. A continuación, mostramos algunos ejemplos de marcadores de reformulación y justificamos por qué consideramos pertinente su estudio en el aula de E/LE. Finalmente, ofrecemos unas pautas de mejora, algunas sugerencias en la secuenciación que serán de utilidad al profesor de E/LE para crear unidades didácticas o integrar estos contenidos en otras unidades (adaptadas a las necesidades de su grupo de alumnos).

### 2. CONSIDERACIONES PREVIAS

A partir de las investigaciones de filósofos del lenguaje y lingüistas a mediados del siglo XX, nace una nueva concepción de la *comunicación* humana. Desde entonces, hablar se entiende como una actividad intencional en la que el contexto en el que se produce la interacción y los participantes que intervienen en esta reciben una atención especial.

Por estas fechas se produce ese cambio de paradigma que nos permite hablar de un paso de la *lingüística del código* a la *lingüística del uso* y que abrió camino a una serie de nuevas perspectivas y disciplinas (tales como el Análisis del Discurso, la Lingüística Aplicada...) sobre la base de los modelos estructuralista y generativista.

No es ocioso recordar la semilla que dos décadas después germinaría en la *visión funcionalista y comunicativa* de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde los años setenta del siglo pasado, su aprendizaje ya no se reduce a la adquisición de conocimientos cognitivos de

---

<sup>1</sup> Esta comunicación ha sido realizada gracias a una Beca del Programa FPU del Ministerio de Educación y Ciencia. Agradezco al Dr. D. José J. Gómez Asencio la corrección de la memoria de investigación en que se inspira este trabajo. Asimismo, agradezco a los doctores D. José Manuel González Calvo y D.<sup>a</sup> Carmen Galán la lectura y las sugerencias que han hecho al presente texto.

tipo gramatical (*competencia lingüística*), sino que el objetivo del aprendizaje se dirige a desarrollar la *competencia comunicativa*. Aprender una nueva lengua significa entonces saber *usarla* correcta y *adecuadamente*, saber *comunicarse* en todas la situaciones posibles; en palabras de Hymes, saber “cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (1971: 34).

Desde que dicho autor lo introdujera en los estudios lingüísticos en 1971 (aplicado a la enseñanza de lenguas un año después por Savignon), el concepto de *competencia comunicativa* ha conocido diversas formulaciones. Sin ánimo de entrar ahora a discutir este concepto en profundidad diremos que, en general, se entiende como la suma de una serie de competencias (*pragmática, sociolingüística, sociocultural, discursiva, estratégica*) a la tradicional *competencia lingüística o gramatical*.

Como es sabido, aunque el *método comunicativo* ha ido cediendo terreno al *enfoque por tareas* en los últimos años, tuvo un gran éxito durante los años ochenta y noventa del siglo pasado y aún hoy sigue gozando de una gran aceptación.

Además, fruto del trabajo que desde hace años, a instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos realizan conjuntamente para desarrollar un *enfoque comunicativo* acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna, disponemos hoy del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante, *Marco*), con el que trabajamos los profesores de ELE y al que acuden también las editoriales para elaborar sus métodos.

Los métodos de enseñanza de español que hemos analizado –*Cumbre y Sueña*– son dos de los manuales del mercado conocidos y utilizados, que declaran en sus presentaciones que el *enfoque comunicativo* es el que adoptan<sup>2</sup>. En efecto, en ambos manuales se refleja esta premisa en la utilización exclusiva de la LE como vehículo de comunicación, en la organización del *silabus*, en la división en niveles de los contenidos (siguiendo los niveles comunes de referencia en tres o en seis etapas), en la presentación de la gramática (que es inductiva, aunque se facilitan fichas con explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno, sobre todo en *Sueña*), en la diversidad de actividades que se ofrecen (en las que se proponen *juegos de rol*, actividades de vacío de información, actividades conversacionales en las que se fomenta la libertad de expresión de los alumnos...), en las muestras de lengua reales que incluyen (aunque adaptadas al nivel y al objetivo de la actividad), en el papel que dan al profesor en la *guía o cuaderno del profesor* (como facilitador del aprendizaje que fomenta que el alumno tome la iniciativa en él), en su concepción de la lengua como vehículo de comunicación, en definitiva.

Sin embargo, aunque en el *enfoque comunicativo* se trabaja la lengua en el nivel del texto, se observan carencias notables en ambos manuales en el refuerzo de la *competencia discursiva*, incluida en el *Marco* (junto a la *competencia funcional* –que sí se trabaja en todos los niveles– y a la *competencia organizativa*) en la *competencia pragmática*. En dicha obra se entiende como el conocimiento que tiene el usuario de una lengua de los principios según los cuales se organiza, estructura y ordena el texto y comprende desde una serie de principios generales que

<sup>2</sup> En concreto se han analizado los manuales que se detallan a continuación. Por una parte, los de A. Sánchez, M. T. Espinet y P. Cantos (todos ellos publicados en Madrid por la editorial SGEL): 1) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Superior. Guía didáctica* (1996); 2) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Elemental. Guía didáctica* (1997); 3) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Medio. Guía didáctica* (1997); 4) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Elemental. Libro del alumno* (2001); 5) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Medio. Libro del alumno* (2001); 6) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Superior. Libro del alumno* (2001); 7) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Superior. Cuaderno de ejercicios* (2001); 8) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Elemental. Cuaderno de ejercicios* (2002); 9) *Cumbre. Curso de Español para extranjeros. Nivel Medio. Cuaderno de ejercicios* (2002)

Por otra, los coordinados por M. A. Álvarez Martínez: *Sueña. Nivel inicial. Libro del Profesor* (2001) y *Sueña. Nivel inicial. Cuaderno de Ejercicios* (2003); y los coordinados por A. Blanco Canales: 1) *Sueña. Nivel medio. Libro del Profesor* (2000); 2) *Sueña. Nivel medio. Cuaderno de Ejercicios* (2001); y 3) *Sueña. Nivel medio. Libro del Alumno* (2003). Todos ellos están publicados en Madrid por el Grupo Anaya.

Asimismo, se han analizado los siguientes libros coordinados por B. Sanz Sánchez: 1) *Sueña. Nivel avanzado. Libro del Alumno*; 2) *Sueña. Nivel avanzado. Cuaderno de ejercicios*; y 3) *Sueña. Nivel avanzado. Libro del Profesor*; y los manuales coordinados por M. J. Torrens Álvarez: 1) *Sueña. Nivel superior. Libro del Alumno*; 2) *Sueña. Nivel superior. Cuaderno de ejercicios*; y 3) *Sueña. Nivel superior. Libro del Profesor*. Todos han sido publicados en 2001 también por el Grupo Anaya.

garantizan el éxito de la comunicación (tales como las *máximas conversacionales* de Grice) hasta la capacidad de organizar textos en función de los temas y perspectivas (con la que se relacionan los conceptos de progresión textual, coherencia y cohesión).

Aunque veremos una finalidad más importante para los marcadores, muchos autores los consideran la prueba de que los textos existen (como marcas de la textura discursiva), ya que son un procedimiento idiomático más para garantizar, en primer lugar, la cohesión de los textos que producimos (relacionando unidades dentro del texto) y, en segundo lugar, su coherencia (dado que, además, relacionan el texto con el contexto). Ignorando este hecho, en los manuales analizados no sólo no se estudian los marcadores de reformulación –objeto del presente estudio– sino que tampoco se trabajan otros tipos.

Tanto en *Cumbre* como en *Sueña*, el término *conector* se emplea para designar conjunciones y locuciones conjuntivas y *marcador* se usa en un sentido distinto al que tiene en este trabajo, puesto que designa un heterogéneo grupo de partículas entre conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas y adverbiales que no funcionan como marcadores discursivos y que no cumplen uno de sus rasgos principales: su independencia del enunciado en el que aparecen.

Sólo hay dos momentos en los que se puede decir que se estudian verdaderamente marcadores discursivos: en *Sueña* en el nivel A2, en el que se alude a los organizadores del discurso y en el nivel superior (*Sueña 4*), en el que se habla explícitamente de la coherencia y la cohesión (pero no se estudian los marcadores de reformulación).

Por último, para entender mejor el porqué de la enseñanza de la reformulación a través de sus marcadores en la clase de ELE, queremos recordar el concepto de *competencia estratégica*. Tanto si la incluimos dentro de la competencia comunicativa (M. Canale), como si no (en el *Marco*, por ejemplo), nadie duda de la oportunidad de ensayar estrategias de comunicación en clase que permitan al alumno *negociar* el significado en cada una de sus intervenciones lingüísticas. Bien es cierto que el concepto alude tanto a la capacidad de servirse de recursos verbales como de no verbales (motivo por el que Bachman no lo incluye en la *competencia comunicativa*), pero como se verá a continuación, la reformulación puede entenderse como una estrategia discursiva en la que el hablante vuelve sobre un segmento anterior de su discurso (vuelve sobre lo dicho) para expresarlo de forma diferente (explicándolo, distanciándose, resumiéndolo...), dando a esta segunda formulación una categoría de mayor adecuación a su intención comunicativa<sup>3</sup>.

### 3. ¿POR QUÉ ENSEÑAR A REFORMULAR EN CLASE DE E/LE?

#### 3.1. ¿Qué se entiende por reformulación?

Según la concepción de la *lengua* y de la *comunicación* que se mencionó *supra*, hablar se entiende como una actividad intencional, y del éxito o fracaso de la comunicación es el propio hablante, en gran parte, el responsable. Este sentimiento de responsabilidad ante sí mismo y ante su destinatario puede obligarle a volver sobre sus propias palabras porque crea necesario explicarlas, corregirlas, resumirlas, especificarlas o modificarlas, en definitiva, reformularlas. La nueva formulación (que va desde la explicación de un primer miembro que pudiera ser mal entendido, hasta su rectificación) adquiere una categoría de mayor adecuación a la intención comunicativa del hablante y es la que se ha de tener presente en la consecución del discurso.

Esta es la función principal de la reformulación: clarificar nuestra intención comunicativa como hablantes. Y para guiar las inferencias que se espera que obtenga el interlocutor se recurre a las unidades lingüísticas objeto de este trabajo: los marcadores discursivos de reformulación.

La estructura de la reformulación corresponde, pues, al siguiente esquema:

<sup>3</sup> Antes de continuar, ha de precisarse que el objetivo de este trabajo no es ofrecer una crítica negativa de los manuales analizados, sino que las carencias detectadas en su análisis constatan la intuición que nos llevó a iniciar este estudio y sólo sirven como punto de partida para la construcción de una propuesta de mejora. Sabemos que los manuales de E/LE de los que hoy disponemos (también los analizados) son herramientas de gran utilidad en el aula y no son el apoyo exclusivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello justifica aún más la pertinencia de la reflexión a la que se invita en este artículo.

## Segmento A + (marcador discursivo) + segmento B

La aparición del marcador discursivo no es obligatoria en todo caso. Tanto el segmento A (enunciado de referencia) como el segmento B (enunciado reformulado) pueden ser un enunciado completo o una parte de enunciado (que pueden estar constituidos, a su vez, por diversas categorías léxicas y sintagmáticas: oración, sintagma nominal, sintagma verbal, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio...). En particular, el segmento B (implícito o explícito)<sup>4</sup> puede corresponderse con una parte de enunciado (generalmente cuando se establece una equivalencia o rectificación) o con una serie de miembros que se concretan en un único segmento introducido por el marcador (generalmente cuando se establece una recapitulación de lo anterior). Ejemplos:

- (1) Enumeró las principales poblaciones de este territorio, que llegaba hasta el Pas y la bahía de Santander: Urdialitz, Zandoina y Larrainotza, *es decir*, Castro Urdiales, Santoña y Reinoso (CREA).
- (2) Muy pocas cosas son en esta vida necesarias, o *mejor dicho*, una sola (...) (CREA).
- (3) Las flores no deberían marchitarse nunca. Peor sería, *de todos modos*, ir al cementerio y encontrarme con el tiranosaurio del museo husmeando entre las tumbas (CREA).

La reformulación es un concepto complejo que ha sido estudiado desde diversos puntos de vista. En un primer momento, su descripción estuvo vinculada al análisis de la paráfrasis lingüística (C. Fuch), pero pronto se amplió su estudio a ejemplos de reformulación no parafrástica, sobre todo a partir de la observación de los marcadores del discurso empleados para expresarla, puesto que en estos casos su presencia es indispensable (E. Gülich y Th. Kotschi, Roulet y Rossari y la tradición española).

Desde los primeros acercamientos, se consideró la reformulación una *estrategia discursiva*, puesto que es una acción llevada a cabo por el sujeto enunciadador a la vista de un posible vacío de información en la comunicación (C. Fuch)<sup>5</sup>.

E. Gülich y Th. Kotschi se refieren a la reformulación como un proceso de *reparación*, “dado que su función es la de resolver problemas de intercomprensión entre los interlocutores y la de guiar su relación interpersonal” (Garcés 2005: 48). Esta es la tarea del hablante cuando se esfuerza en la construcción y reformulación de un texto: la comunicación efectiva con su interlocutor, es decir, que entienda lo que le ha pretendido comunicar (Norén 1999; Garcés 2003, 2005). Esta característica hace de la reformulación un tema atractivo para la E/LE, puesto que este es, al fin y al cabo, el objetivo último para el que nuestros alumnos quieren aprender otro idioma. Ya saben conseguirlo en su propio idioma (puesto que saben reformular en su lengua), pero han de estudiar los mecanismos propios para hacerlo en español.

E. Gülich y Th. Kotschi definen también la reformulación como un procedimiento de organización discursiva y destacan de esta su carácter fundamentalmente interactivo. Cuando el hablante intenta encontrar las expresiones que mejor se ajustan a su propósito comunicativo lo

<sup>4</sup> No todos los autores parecen de acuerdo en que sea factible que el miembro sobre el que se realiza la reformulación esté implícito y que se pueda inferir a través del contexto o de la memoria discursiva de los interlocutores. Mientras que para Roulet, Rossari y Gülich y Kotschi es posible, para Portolés y Martín Zorraquino (siguiendo las teorías de Ducrot), en este caso, no podríamos hablar de marcadores sino de operadores discursivos (puesto que no unen enunciados o partes de enunciados explícitos) (Garcés 2005). De todos modos, Garcés reconoce que los marcadores reformuladores no presentan un comportamiento uniforme a este respecto.

<sup>5</sup> Fuch se refiere a ella en estos términos y pone de relieve la importancia del contexto: para ella cualquier unidad de un discurso es susceptible de adquirir –en un determinado contexto– valores semánticos que la hagan coincidir con otras, es decir, que le permitan ser objeto de una relación de parentesco semántico en la que se basará la reformulación (Norén 1999): “esta relación de paráfrasis se configura en un marco distinto del puramente lingüístico, ya que se trata de una estrategia cognitivo lingüística de los hablantes que proceden a una identificación momentánea de los significados de cada uno de los enunciados anulando las diferencias en beneficio de las semejanzas” (Garcés 2005: 47). Para Coco Norén (1999) (en el marco de la *Teoría de la Argumentación en la Lengua* de J.-Cl. Anscombe y O. Ducrot), por su parte, esa relación de parentesco semántico es, en realidad, una reinterpretación de un *topos*.

hace, sobre todo, en función de su propósito comunicativo y la inteligibilidad, pero también de sus creencias y de la reacción del interlocutor (Casado Velarde 1991).

De esta manera, es el auditorio quien decide si el enunciado satisface las necesidades comunicativas y, en caso de que no lo haga, pide al locutor que lo complete, precise, explique o corrija: es decir, que lo reformule. También puede ser el propio locutor el que sienta la necesidad de explicar mejor lo que pretendía decir, y que, adelantándose a la petición del interlocutor, modifique alguna de sus formulaciones (Fernández Bernárdez 2000: 263- 264).

Con esta idea abren un importante camino en los estudios relacionados con el texto. Según explican Galán Rodríguez (1998), Fernández Bernárdez (2000) y Garcés (2005), “apoyándose en la teoría de la formulación de Antos, estos autores consideran que la construcción de un discurso es, en realidad, un proceso de continuas formulaciones y reformulaciones” (Fernández Bernárdez 2000: 263).

En todo este proceso de reparación, los marcadores del discurso adquieren un papel fundamental. Para Gülich y Kotschi y para la Escuela de Ginebra (muy en particular, E. Roulet y C. Rossari), “el estudio de la reformulación está estrechamente ligado al análisis de los marcadores que se emplean para señalar el tipo de operación que se establece entre los miembros relacionados” (Garcés 2005: 48). En consonancia con lo expuesto hasta ahora, en su análisis no se les trata como meros estructuradores del discurso, sino también como elementos clarificadores de nuestra intención comunicativa como hablantes. Como ya se ha apuntado y se ampliará a continuación, los marcadores de reformulación son guías inferenciales.

Por último, hemos de señalar en este punto que existen diversas propuestas de clasificación del fenómeno de la reformulación, atendiendo a distintos criterios. La más aceptada, de la cual se suele partir, es la de Gülich y Kotski, en la que se distingue la reformulación *parafrástica* (en la que se establece una equivalencia entre el segmento reformulado o A y el segmento reformulador o B) de la *no parafrástica* (donde no hay tal equivalencia y se instaura un cambio de perspectiva enunciativa en el miembro reformulado).

Asimismo, a partir de esa concepción de la reformulación como estrategia discursiva interactiva y siguiendo a los etnometodólogos norteamericanos (Schegloff, Jefferson y Sacks), Gülich y Kotschi distinguen también, por un lado, las reformulaciones *autoiniciadas* de las *heteroiniciadas* (en función de que el locutor reformule por iniciativa propia o por petición de otro) y, por otro, diferencian entre *autorreformulaciones* (en las que el locutor reformula lo que acaba de decir) y *heterorreformulaciones* (en las que es el interlocutor quien reformula lo dicho por el locutor). Los hablantes suelen preferir la autocorrección autoiniciativa, por lo que la autorreformulación autoiniciada es más frecuente que la heterorreformulación (Norén 1999 y Fernández Bernárdez 2000)<sup>6</sup>.

### 3.2. ¿Por qué enseñar a reformular mediante marcadores discursivos?

Como se ha visto, en cualquiera de los tipos de reformulación que se acaban de enunciar, la segunda parte (B) adquiere una categoría de mayor adecuación a la intención comunicativa del hablante y es la *pertinente* en la continuación del discurso. Es en este punto donde los marcadores discursivos de reformulación adquieren mayor valor, puesto que tienen como cometido en el discurso el de guiar las inferencias que se realizan en la comunicación de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Portolés y Martín Zorraquino 1999; Portolés 2001).

Desde la Lingüística del texto siempre se ha destacado su valor como unidades que contribuyen a la *cohesión* y a la *coherencia* discursiva, porque es frecuente que posean la propiedad lingüística que Levinson denominó *deixis discursiva*.

<sup>6</sup> Fernández Bernárdez explica que “a estos parámetros, Gaulmyn añade un tercero, que permite distinguir entre reformulaciones ‘inmediatas’ y ‘diferidas’. En las primeras, el enunciado fuente (es decir, el que sufre una reformulación) y el enunciado reformulador van seguidos; en las segundas, en cambio, están separados por otros enunciados” (Fernández Bernárdez 2000: 264-265). Fuentes (1993) explica que, en el caso de las primeras, no son necesarios los marcadores (basta la marca entonativa), mientras que en las diferidas son imprescindibles (puesto que hay que establecer una relación particular al contexto).

Sin embargo, si bien es cierto que gracias a ella los marcadores del discurso son uno de los variados procedimientos que proporcionan trabazón entre los constituyentes de un texto (motivo por el cual numerosos lingüistas los denominan *conectores* o *conectivos*) y, en consecuencia, contribuyen a su *coherencia*, estudios recientes desde planteamientos pragmáticos demuestran que las relaciones de *cohesión* en un discurso no son un fin en su utilización, sino un resultado (Montolío 1998 y Portolés 2001).

En opinión de Portolés (2001), por ejemplo, la *coherencia* que se percibe entre los enunciados de un texto es fruto de la aplicación del *Principio de pertinencia*: “los hablantes no pretende construir discursos coherentes, sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor obtener las inferencias que se desean comunicar” (2001: 30), que le permitan no sólo descodificar lo que decimos, sino enriquecerlo contextualmente de un modo determinado y los marcadores son el camino posible para alcanzar la *pertinencia óptima*. Ello se demuestra porque el efecto de coherencia o incoherencia de un discurso depende del logro de un contexto oportuno que facilite las inferencias deseadas (Montolío 1998 y Portolés 2001). Además explicaría la acumulación de marcadores en algunos discursos (Portolés 2001).

Como es sabido, hasta la segunda mitad del siglo XX la comunicación se explicaba como un proceso de codificación y descodificación. Actualmente, gracias a las aportaciones de H. P. Grice (1975), sabemos que lo dicho en nuestras intervenciones no es todo lo comunicado. Los contenidos implícitos que se desencadenan de nuestros actos de habla se infieren con la ayuda del contexto y obedecen a lo que denominó *Principio de Cooperación* (una serie de máximas conversacionales –cantidad, calidad, relación y modo– a cuyo respeto accede el hablante cooperativo voluntariamente para facilitar la comunicación) (Portolés 2001: 17). Pero nuestro contexto es muy amplio y el interlocutor necesita ayuda.

Más recientemente, el antropólogo francés D. Sperber y la lingüista inglesa D. Wilson, partiendo de la concepción de Grice, postulan que la correcta selección de la parte de dicho contexto que permite al receptor lograr las inferencias deseadas en cada momento obedece a lo que denominaron *Principio de relevancia* (relacionado con la máxima de relación de Grice). Cuando nos comunicamos buscamos la mayor información en la relación entre lo dicho y lo implicado con el menor esfuerzo posible (*pertinencia óptima*). Este principio no es una regla cultural (como la máxima de Grice), sino un principio natural (de tipo cognitivo), que guía el comportamiento comunicativo humano y para el que no existe excepción.<sup>7</sup>

Los discípulos de Sperber y Wilson se han ocupado más directamente que ellos mismos de los marcadores discursivos. Diane Blakemore distinguió dos tipos de significado en los enunciados: el *conceptual* (o representacional), que es el que tienen palabras como *tienda*, *comprar* o *rápido*; y el *computacional* (o procedimental), es decir, información pragmática acerca de cómo ha de procesarse el contenido conceptual del enunciado en relación con el contexto. El significado de los marcadores discursivos es del segundo tipo y consiste en “una serie de instrucciones semánticas que guían las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades” (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4071).

Este análisis es importante para la clase de E/LE porque pone de manifiesto que el buen uso de un marcador no dependerá sólo de las propiedades gramaticales. Cuando, como hablantes, utilizamos un marcador, imprimimos en nuestro discurso las guías para que el oyente, mediante el significado de estas unidades, pueda realizar las inferencias de un modo determinado. Si no lo

<sup>7</sup> Para aproximarse a esta teoría, es muy útil la obra de Pons Bordería (2004). Como complemento a esta exposición, diremos exclusivamente que Sperber y Wilson entienden que en todo intercambio comunicativo se producen dos fases: una de codificación y descodificación y otra de ostensión e inferencia. La descodificación en la mayoría de los casos es incompleta y para que el interlocutor pueda reconocer las intenciones comunicativas del hablante es necesario que se produzca el proceso inferencial. La inferencia recoge la información pertinente en el *contexto*, que no es para ellos un factor estático, extralingüístico y preexistente a la enunciación, sino que es un elemento del proceso de comunicación, que se construye al mismo tiempo que se interpreta y que tiene poder explicativo sólo en algunos casos. Además, no se limita a la información sobre el entorno físico inmediato (realidad extralingüística) o a los enunciados inmediatamente precedentes (*cotexto*), sino que se alimenta de los datos que guarda el individuo en su código genético, más la información cultural que ha acumulado a lo largo de los años producto de una socialización determinada (Pons Bordería 2004; Montolío 1998).

consigue (o si conseguirlo le produce excesivo esfuerzo) nuestro enunciado habrá sido gramatical, pero costoso de comprender.

O. Ducrot defiende que cada marcador consta de una serie de instrucciones que se desprenden de su significado, que pueden ser de tres tipos: *a) instrucciones sobre el significado de conexión*, que permite diferenciar a los *operadores* (que, por su significado, sólo afectan a un miembro discursivo) de los *estructuradores de la información, conectores y reformuladores* (que relacionan por su significado a dos o más miembros del discurso); *b) instrucciones argumentativas* (la utilización de un marcador discursivo favorece la continuación de un discurso e impide otras)<sup>8</sup>; *c) instrucciones sobre la estructura informativa*, que sólo comportan ciertos marcadores, fundamentalmente los que se agrupan bajo la denominación de *estructuradores de la información* (los marcadores cuyo significado es esencialmente argumentativo o reformulativo también poseen instrucciones de este tipo) (Martín Zorraquino y Portolés 1999; Portolés 2001).

Martín Zorraquino y Portolés (1999), Garcés (2003; 2005) y Montolío (1998) se aprovechan de estas teorías pragmáticas para analizar los marcadores de reformulación y sus descripciones son de gran utilidad para el profesor de español porque le permitirán establecer pares de marcadores opuestos<sup>9</sup>.

El planteamiento de Ducrot permite pensar que la relación entre pares de marcadores se debe a que comparten alguna instrucción semántica, aunque se diferencian en otras. Por ejemplo: los marcadores de reformulación explicativa *es decir* y *o sea* presentan el miembro discursivo que introducen (el segmento B o reformulado) como una aclaración de lo anterior volviendo a expresar mejor lo que se acaba de decir (lo cual sería una reinterpretación de un tópico según la teoría de Ducrot) o expresando directamente las conclusiones que deben inferirse del primer miembro discursivo (introducción de un nuevo tópico).

El hecho de que se utilicen para la explicación (y, en ocasiones, para la conclusión) distingue a esta pareja de marcadores de los demás grupos de reformuladores. Pero también tienen rasgos distintivos entre ellos: 1) en primer lugar, el grado de implicación del hablante cuando escoge uno u otro. Como matiza Galán (1998), su grado de compromiso varía sensiblemente si emplea *es decir* (que descarga al emisor su responsabilidad o compromiso amparándose en una supuesta impersonalidad), *o sea* (en el que el grado de compromiso es mayor, pero encubierto) y *quiero decir* (con el que el hablante se convierte en el único garante de su discurso); 2) en segundo lugar, y relacionado con el anterior, el grado de identificación entre los segmentos relacionados: *es decir* establece necesariamente una identificación entre los segmentos relacionados, mientras que *o sea* establece una equivalencia en la que el segmento que introduce se considera una explicación alternativa (por lo tanto, no es identificativo)<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Para el estudio de los marcadores del discurso la *Teoría de la Argumentación* es importante porque entiende que los propios elementos lingüísticos (entre ellos, los marcadores) son los que encaminan la argumentación. En la teoría de Anscombe y Ducrot (en su fase de la *argumentación radical*) se defiende que cualquier enunciado argumenta porque ello es inherente a todo significado lingüístico, y, en consecuencia, puede favorecer unas continuaciones del discurso e impedir otras (están *orientados argumentativamente* en una dirección determinada) (Portolés 2001). Por eso, los enunciados condicionan la dinámica discursiva. Algunos enunciados están *orientados* argumentativamente hacia un tipo de conclusiones, *antiorientados* con respecto a unos argumentos determinados (lo cual explicaría nuestra extrañeza ante “#Tiene coche. No conduce”) y *coorientados* con otros argumentos (Portolés 2001).

<sup>9</sup> En diversos estudios desde los años 1990, se fueron caracterizando y clasificando diversos tipos de marcadores de reformulación en español. Primero tenían en cuenta la clase de conexión, por lo que se mantenía la distinción de Roulet y Rossari entre marcadores parafrásticos y no parafrásticos (Fuentes 1993). Pronto se empezó a prestar más atención al tipo de proceso que la nueva formulación supone respecto de lo expresado en un miembro anterior. De acuerdo con las teorías de Ducrot, los *marcadores de reformulación* contienen una instrucción semántica que hace que se interprete el segmento B (o reformulado) como una explicación, una reconsideración, una recapitulación o un distanciamiento del segmento A (o reformulado), sobre el que se vuelve.

<sup>10</sup> Como se puede apreciar, a través del análisis de las instrucciones que contienen cada grupo de marcadores de reformulación, podemos establecer oposiciones entre ellos. Por ejemplo, los *marcadores de reformulación rectificativos (o de rectificación)* (por ejemplo, *mejor dicho*), a diferencia de los *explicativos*, sustituyen el primer miembro (que se presenta como una formulación incorrecta) por otra que lo corrige o, al menos, lo mejora. Igualmente, gracias a estas instrucciones, se pueden oponer marcadores dentro de un mismo grupo para explicar por qué no son sustituibles en todos los contextos. Sirvan como ejemplo los *marcadores reformuladores de distanciamiento (de todos modos, en cualquier caso)*, que presentan expresamente como no relevante el miembro del discurso anterior al que ellos introducen, es decir, al segmento A o de referencia en la reformulación (de modo que en

Como profesores de E/LE, tendremos que ofrecer a los estudiantes esas instrucciones compartidas y las instrucciones distintas para que comprendan el buen uso de los marcadores discursivos.

De modo que parece claro que la enseñanza de los marcadores de reformulación es de gran utilidad para nuestros alumnos, no sólo porque mejore su *competencia discursiva*, sino porque también mejora su grado de *competencia estratégica*. Tanto si la incluimos dentro de la *competencia comunicativa* (M. Canale), como si no (tal y como ocurre en el *Marco*, por ejemplo), nadie duda de la oportunidad de ensayar estrategias de comunicación en clase que permitan al alumno *negociar* el significado en cada una de sus intervenciones lingüísticas. Tal y como se expresa en el *Marco* (§ 7.2.3.), “las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea” y de la comunicación.

Si bien es cierto que el concepto alude tanto a la capacidad de servirse de recursos verbales como de no verbales (motivo por el que Bachman no lo incluye en la *competencia comunicativa*), este recurso verbal de la reformulación es muy valioso para solventar problemas comunicativos y de cortesía, puesto que la reformulación se presenta como una segunda oportunidad.

#### 4. PROPUESTA DE ACTUACIÓN

Visto lo anterior, podemos ofrecer ya una *secuenciación* (en consonancia con el método comunicativo) en la enseñanza de los marcadores de reformulación, cuyo aprendizaje en una lengua extranjera (y en español, concretamente) queda suficientemente justificado según todo lo expuesto hasta ahora.

En primer lugar, se ha de tener en cuenta que el nivel adecuado para introducir estas unidades es el B2. En las escalas ilustrativas para medir la competencia discursiva de los estudiantes de LE, el *Marco* se refiere explícitamente a la coherencia y a la cohesión. Si bien acepta que en este nivel B2 el alumno pueda utilizar un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente (aunque pudiendo mostrar aún cierto “nerviosismo”), a partir del nivel intermedio avanzado (B2), ha de “utilizar con eficacia una variedad de palabras de enlace que le permita señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas” (§ 5.2.3.1.).

Se ha de destacar que la enseñanza de los marcadores de reformulación en español no es un fin en sí misma y que conviene que estas actividades se integren en unidades didácticas mayores y en un contexto de enseñanza global. De modo que, por ejemplo, es recomendable que los textos seleccionados tengan un vocabulario conocido y que sirvan para repasar estructuras ya aprendidas, y que el vocabulario que necesitan para desarrollar las exposiciones y las argumentaciones en la práctica libre también lo hayan adquirido ya. La reformulación se puede estudiar en relación con diversos contenidos funcionales que encontramos en los manuales al uso (en los analizados, también) y, como estrategia discursiva, enriquecería mucho las intervenciones de los alumnos para esos fines. Una reformulación (tanto *auto-* como *hetero-*

---

la prosecución del discurso sólo se ha de tener en cuenta el segmento B o reformulado). *De todos modos* presenta el primer miembro como uno de los posibles modos para llegar a una conclusión determinada, de manera que el segundo miembro es una forma alternativa de llegar a la misma conclusión, lo cual restringe importancia a la primera (el segmento presentado por el marcador e considera más relevante para la continuación del discurso). *En todo caso* se distingue del anterior en que no se admite el primer miembro discursivo en ningún momento: el segmento introducido por el marcador invalida la relevancia del primero y lo sustituye.

El establecimiento de los dos tipos de pares (grupos opuestos/ marcadores de un mismo grupo opuestos) es siempre posible. Un último ejemplo pueden ser los *marcadores de reformulación recapitulativos (o de recapitulación)* (por ejemplo, *en fin* y *después de todo* –que para Garcés es *de reconsideración*), que introducen una conclusión o recapitulación a partir de un miembro discursivo anterior (o una serie de ellos). En este caso, a diferencia de lo que ocurre con el grupo anterior, el primer miembro de la reformulación no se deja de considerar pertinente (no se pone en cuestión), pero el segundo se presenta como resultado sintético, objetivo (*en síntesis*, *en conclusión*, *en resumen*) o subjetivo (*en fin*) de lo anterior. *Después de todo* señala una reconsideración de los miembros anteriores y la elección de un nuevo punto de vista contrario al anterior (enlaza sólo argumentos antiorientados) (Martín Zorraquino y Portolés 1999; Garcés 2003, 2005).



reformulación) puede servir para corregir no sólo deficiencias en la información contenida en el segmento A, sino que puede servir, incluso, para solventar problemas de descortesía producto de un mal uso inicial de la lengua.

#### 4.1. *Fase de motivación/ sensibilización*

En la fase de presentación de los contenidos es importante hacer conscientes a los alumnos de la importancia de estas piezas lingüísticas para la mejor comprensión de los textos y de la posibilidad que se les ofrece mediante la reformulación de poder expresar mejor su intención comunicativa y de poder solventar problemas de entendimiento y de descortesía.

Se partirá de un texto (literario o no literario) en el que aparezcan las unidades que queremos trabajar<sup>11</sup>, que se les puede entregar con y sin marcadores discursivos, doblado de tal manera que primero lo lean sin estas unidades y después de realizar el control de comprensión lectora, lo lean con marcadores (señalados en negrita), para que comprueben cuál de los dos textos es más fácil de comprender y más rico en información. No hay que olvidar que los textos seleccionados han de ser muestras de lengua auténticas y representativas, pero que tienen que estar adaptados al nivel y a los objetivos propuestos. Asimismo, podría ser útil que, mientras los alumnos leen el texto y reflexionan sobre él, se proyecten los mismos textos mediante una transparencia.

Sería conveniente no realizar una unidad didáctica sólo con marcadores de reformulación, sino introducir estas unidades en relación con otros marcadores, algunos de ellos conocidos ya por los alumnos, debido a la dificultad que le supone al hablante no nativo comprender el significado de procesamiento.

Esta fase, que sirve también para motivarlos, dura en muchas programaciones escasos segundos. Sin embargo, es muy importante para la enseñanza de los marcadores. Si esta fase tiene éxito, el alumno no verá estas unidades como una especie de recetario del que tiene que hacer uso para escribir las redacciones que se le piden en clase, sino que, a través de su reconocimiento y búsqueda en los textos, podrá entenderlos y asimilarlos (Garrido 2000).

Por último, el profesor ha de presentar los objetivos haciendo hincapié en la funcionalidad de estas unidades como estrategia en nuestras intervenciones y como garantes de la cohesión de los discursos.

#### 4.2. *Fase de reconocimiento*

Esta fase y la anterior están muy relacionadas. El momento en el que leen el texto con marcadores discursivos pertenece propiamente a ésta, en realidad.

Con los dos textos a la vista (el que tiene los marcadores y el que no los tiene), pediremos a los alumnos que reflexionen sobre si esas unidades añaden algún contenido al texto o no.

Entre todos, se puede elaborar un cuadro en la pizarra en el que se clasifiquen los marcadores según el significado que crean que añaden: *causa, consecuencia, oposición, ordenar ideas, resumen...* En esta fase se les persuadirá de su importancia, una vez que hayan comprobado que, en efecto, el texto con marcadores es más rico en significado. Una imagen muy útil en la enseñanza de E/LE es la que compara los marcadores del discurso con señales de tráfico, puesto que son pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor (Montolío 1998 y 2001). Dice Montolío (2001: 21):

De la misma manera que las señales viarias indican itinerarios del tipo “curva peligrosa a la derecha”, “atención: cambio de rasante”, o “dirección obligatoria”, las instrucciones que aportan los elementos que estamos analizando son del tipo: “la información que viene a continuación constituye la causa de la que se deduce la que vendrá detrás”, “la información que sigue se opone en el razonamiento argumentativo a la anterior”, o “atención: ahora llega la conclusión y, por tanto, la información que realmente interesa”.

---

<sup>11</sup> Un ejemplo muy útil es el ofrecido por Casado Velarde (2000).

El hablante tendrá mucho cuidado en que su interlocutor no se despiste y tome un sentido discursivo contrario al que él le sugiere. Para evitarlo, vigilará escrupulosamente los marcadores que inserta en su texto, y tendrá buen cuidado en que éstos expresen exactamente lo que conviene al sentido que le quiere dar. De modo inductivo irán comprendiendo los marcadores y el significado que aportan.

#### 4.3. Fase de adquisición de estructuras

Una vez persuadidos los alumnos de que estas unidades tienen un sentido en los textos, intentaremos extraer las diferencias entre unos y otros, a partir de una serie de actividades que irán desde la práctica más controlada a otras más libres.

En la fase siguiente, es donde se realizará la explicación de estas unidades y de los matices significativos que las distinguen, proponiendo nuevos ejemplos para los alumnos. Se centrará su atención en los marcadores de reformulación aparecidos en el texto, para poder añadir nuevos ejemplos con los que oponerlos por pares y poder aprender estas unidades.

En esta fase será muy útil al profesor el esquema que ofrece Garcés (2005). Primero han de entender que hay una diferencia esencial entre aquellos marcadores que presentan una equivalencia (parafrásticos) y aquellos en los que se establece una separación respecto de lo anterior (no parafrástico), porque es fundamental para comprobar cuál es la información relevante en la prosecución del discurso, como hemos dicho.

Como primera actividad, se les puede pedir que elaboren una ficha a partir de una serie de ejemplos en los que los clasifiquen en: *A es igual que B* o *A es menos que B*, como la que sigue:

*A es igual que B*

El director, o sea, el hombre gordito, giró noventa grados como si fuera a dar la vuelta a la plaza con toda la orquesta (G. Torrente Ballester, *Yo no soy yo, evidentemente*, 1987).

*A es menos que B*

- 1) El mal comportamiento que muestra en clase, mejor dicho, su mala educación, no me gusta.
- 2) Te lo consulto para saber tu opinión pero, de todos modos, lo haré.
- 3) Me hubiera gustado pasar más tiempo con ellos. Después de todo, uno no consigue reunir a toda la familia muchas veces.

Pueden afianzar estructuras mediante ejercicios que vayan desde la continuación del enunciado a partir del primer segmento y el marcador que introduce el segundo, la elección del marcador que se considere más adecuado para formar una serie de enunciados a partir de segmentos propuestos, hasta la construcción de sus propios enunciados haciendo uso de estas piezas lingüísticas. El profesor ha de ser muy cuidadoso con los ejemplos que selecciona para elaborar dichos ejercicios.

En un momento posterior, hay que hacerles ver que los marcadores de reformulación no parafrástica no sólo no establecen una equivalencia entre los segmentos A y B, sino que, además, marcan un cambio de perspectiva y convierten al segmento A en el no relevante para la continuación del discurso. Los alumnos han de saber que la elección de uno u otro producirá diferentes sentidos en sus enunciados y les permitirá distanciarse de lo que acaban de decir en distinto grado: recapitulándolo (grado de separación menor), corrigiéndolo (grado de separación mayor) o reconsiderándolo (grado máximo de separación). Se puede volver a hacer una ficha a partir de los ejemplos, parecida a la que sigue:

*Con estos marcadores...*

*Puedes explicar:* es decir, o sea

- 1) El director, o sea, el hombre gordito, giró noventa grados como si fuera a dar la vuelta a la plaza con toda la orquesta (G. Torrente Ballester, *Yo no soy yo, evidentemente*, 1987).
- 2) No tengo el recibo del banco, es decir, que debemos volver a pedirlo.

*Puedes corregir:* mejor dicho.

El mal comportamiento que muestra en clase, mejor dicho, su mala educación, no me gusta.

Un último momento en la comprensión de estas unidades sería la oposición por pares: la diferencia entre unos marcadores y otros en virtud de la cual no podrán ser intercambiables en todos los contextos. Debido a la dificultad que presentan estos contenidos, se harán tantas actividades como sean necesarias para fijar estas diferencias, desde la práctica muy controlada por el profesor hasta prácticas más libres. Se podrán elaborar entre profesor y alumnos fichas parecidas a las que hemos mostrado también para recordar las diferencias entre los marcadores que se estudien.

#### 4.4. *Práctica libre*

El enfoque comunicativo tiene muy en cuenta la creatividad de los alumnos. Para que realmente utilicen la lengua han de realizar en una última fase ejercicios más libres en los que puedan mostrar sus propias ideas o interactuar más con sus compañeros.

Por ejemplo, se les puede pedir que escriban una redacción sobre un tema que les resulte interesante en el que empleen estos marcadores para explicar su postura con más claridad.

Si escojo la práctica libre escrita y no oral, es porque creo, con Vázquez (1994-1995) que en la lengua escrita la presencia de estos marcadores es siempre pertinente, entre otros motivos, porque la reformulación es diferida. En la lengua oral, en cambio, se dispone de otros recursos (desde los rasgos fónicos hasta el contexto extralingüístico) que pueden ser índice de una interpretación determinada, también en el caso de la reformulación. Asimismo, Portolés defiende (2005b) que han sido las propiedades de la escritura (que proporciona un contexto unitario, visual y permanente sobre el que se puede volver) las que han permitido el nacimiento y la difusión de buena parte de los marcadores del español y que las personas que han interiorizado la escritura no sólo escriben, sino que hablan con influencia de aquélla.

### 5. CONCLUSIONES

Como respuesta a las preguntas iniciales podemos concluir, brevemente, que:

1) Es importante la enseñanza de la reformulación porque es una estrategia discursiva de gran utilidad que permitirá a nuestros alumnos no sólo mejorar la calidad de sus textos, sino también su comunicación diaria.

2) Es importante la enseñanza de la reformulación a través de marcadores discursivos por la relevancia de estas piezas lingüísticas para guiar y comprender las inferencias del interlocutor. Son imprescindibles, además, en los casos de reformulación no parafrástica.

De este modo, los alumnos no sólo producirán discursos coherentes y cohesionados (*competencia discursiva*), sino que mejorará la calidad de su comunicación en general (tanto en su producción como en su comprensión: *competencia comunicativa*).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O. (1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos.
- AUSTIN, J. L. (1982 [1962]): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2004 [1999]): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CASADO VELARDE, M. (1991): "Los operadores discursivos *es decir*, *esto es*, *o sea* y *a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales", *LEA*, 13, 87- 116.
- CASADO VELARDE, M. (1998): "Lingüística del texto y marcadores del discurso", M.A. Martín Zorraquino y E. Montolío (coords.) (1998), 55- 70.
- CASADO VELARDE, M. (2000): "Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinar". *RILCE*, 16/2, 247-262.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*, Madrid: Arco/ Libros.

- FERNÁNDEZ BERNÁNDEZ, C. (2000), “‘Quiero decir’ como marcador de reformulación”, M. Casado Velarde, y R. González Ruiz (eds.), *Gramática del texto y lingüística del texto*. Monográfico de RILCE, 16. 2, 263-287.
- FIGUERAS, C. (2000): “Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español”, M. Franco Figueroa *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad, 257- 270.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1993): “Conclusivos y reformulativos”, *Verba*, 20, 171-198.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C. (1998): “La dimensión explicativa y deóntica de los conectores *o sea* y *es decir*”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXI, 85-104.
- GARCÉS GÓMEZ, P. (2003): “Los marcadores de recapitulación y de reconsideración en el discurso”, *Revista de Investigación Lingüística*, VI/1, 111-141.
- GARCÉS GÓMEZ, P. (2005): “Reformulación y marcadores de reformulación”, M. Casado Velarde, R. González Ruiz y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 47-66.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M. C. (2000): “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, M. Franco Figueroa *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz: Universidad, 323-330.
- GRICE, H. P. (1975): “Lógica y conversación”, L. M. Valdés Villanueva (comp.) (1999 [1991]), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos, 524-543.
- HYMES, D. H. (1971): “Acerca de la competencia comunicativa”, M. Llobera *et. al.* (1995), *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa, 27-47.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): “Los marcadores del discurso”, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, vol. 3, 4051-4213.
- MONTOLÍO, E. (1998): “La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos”, M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), 93-119.
- MONTOLÍO, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- NORÉN, C. (1999): *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*, Uppsala: Uppsala University.
- PONS BORDERÍA, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid: Arco/Libros.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (1998): “La Teoría de la Argumentación en la lengua y los marcadores del discurso”, M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), 71-91.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (1999): “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”, *Carabela*, 46, 63-74.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2001): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Barcelona: Síntesis.
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2005): “La escritura y los marcadores del discurso”, J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua español. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada: Universidad, 37-53.
- SEARLE, J. (1986 [1969]): *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- VÁZQUEZ VEIGA, N. (1994- 1995): “Una aproximación a algunos marcadores con función textual de ‘resumen’, ‘conclusión’ y ‘cierre’”, *E.L.U.A.*, 10, 349-390.

VV. AA. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte e Instituto Cervantes, Madrid, Anaya. Publicación electrónica en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

VV. AA.: *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. Publicación electrónica en: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm)